Vol. 11, No 1, Spring & Summer 2021 ISSN(Print): 2251-6360 ISSN(Online): 2423-4273

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir

Reaserch Article DOI: 10.22067/fedu.2021.68378.1017 OPEN ACCESS

Thomas Neigel's "Panpsychism" as a Basis for a "neuro-education" Approach

Fereidoun Shakibania[1], Parvaneh Valavi[2], Masoud Safaei Moghadam[3], Khosrow Bagheri[4]

Recived: 30/1/2021 Accepted: 25/7/2021

Abstract

In this study, Thomas Nigel's view of Panpsychism is examined to determine whether this approach is a more appropriate basis for the neuroeducation approach than the physicalist approaches. For this purpose, descriptive-analytical research method has been used. The physical basis of the Neuroeducation approach, instead of solving the problem of the relationship between mind and body and also explaining mental states, by adopting eliminatory and reductionist views and eliminating the problem without considering the phenomenal and first-person characteristics of the mind (by eliminating or reducing the apparent consciousness to events and brain processes) looks at mental states from an objective and third person perspective. Nigel considers the external/objective conception of the world incomplete and presupposes "Panpsychism" in order to fill the explanatory gap of mind and body, and to explain the origin of consciousness and intellect. Nigel's Panpsychism approach, compared to the physicalist approaches, is more appropriate for the general field of education, and especially for the special field of teaching-learning in terms of paying attention to the totality of human existence and the intertwined nature of mentality and objectivity. However, since Nigel's Panpsychism has not adequately explained the problem of composition, it can not be a flawless solution in explaining mental causation and consciousness. As a result, the relationship between mind and body still remains a problem to solve.

Keywords: Neuroeducation, Physicalism, Thomas Nigel, Panpsychism

Citation: Shakibania, F., Valavi, P., Safaiimoghadam, M., Bagheri Noaparast, K. (2021). Thomas Neigel's "Panpsychism" as a Basis for a "Brain-Based Learning" Approach. *Foundations of Education*, 11(1), 67-85. doi: 10.22067/fedu.2021.68378.1017

1.Ph.D. Student of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (Corresponding Author), Email: p.valavi@scu.ac.ir

3. Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

4. Professor, Department of Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت

https://fedu.um.ac.ir

مقاله پژوهشی	DOI: 10.22067/fedu.2021.68378.1017	دسترسی آزاد

«همه‌روان‌انگاری» تامس نیگل به‌عنوان مبنایی برای رویکرد «عصب-تربیت»[1]

فریدون شکیبانیا[2]، پروانه ولوی[3]، مسعود صفایی مقدم[4]، خسرو باقری[5]

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۳

چکیده

این پژوهش به بررسی دیدگاه تامس نیگل درباره همه‌روان‌انگاری می‌پردازد تا معلوم دارد که آیا این رویکرد در مقایسه با رویکردهای فیزیکالیستی، مبنای مناسب‌تری برای رویکرد عصب-تربیت است یا خیر. در این پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. مبنای فیزیکالیستی رویکرد عصب-تربیت به جای حل مسئله رابطه ذهن و بدن و همچنین تبیین حالات ذهنی، با طرح دیدگاه‌های حذف‌گرایانه و تقلیل‌گرایانه و حذف صورت‌مسئله و بدون توجه به ویژگی‌های پدیداری و اول‌شخص ذهن (با حذف یا تقلیل آگاهی پدیداری به رخدادها و فرایندهای مغزی) از منظر عینی و سوم شخص به حالات ذهنی نظر می‌کند. نیگل تصور بیرونی/عینی از جهان را ناتمام می‌داند و به‌منظور پر کردن شکاف تبیینی ذهن و بدن و تبیین خاستگاه آگاهی و عقل، «همه‌روان‌انگاری» را پیش‌فرض می‌گیرد. رویکرد همه‌روان‌انگاری تامس نیگل در مقایسه با رویکردهای فیزیکالیستی، برای حوزه کلی تعلیم و تربیت و بخصوص برای حوزه ویژه یاددهی-یادگیری، از جهت توجه به کلّیت وجود آدمی و ذهنیت و عینیت درهم‌تنیده، مناسب‌تر است. بااین‌همه ازآنجایی‌که همه‌روان‌انگاری نیگل در مواجهه با مسئله ترکیب، تبیین مناسب به دست نداده است نمی‌تواند یک راه‌حلِ فاقد اشکال در تبیین علیت ذهنی و آگاهی باشد و درنتیجه رابطه ذهن و بدن همچنان به‌عنوان یک مسئله باقی می‌ماند.

واژه‌های کلیدی: عصب-تربیت، فیزیکالیسم، تامس نیگل، همه‌روان‌انگاری

---

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان تحلیل مبانی فلسفی رویکرد یادگیری مبتنی بر مغز و استنتاج دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت ایران با تأکید بر دیدگاه توماس نِیگل است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، (نویسنده مسئول)، p.valavi@scu.ac.ir

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۵. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

رویکردهای یاددهی-یادگیری[1] از ارکان نظام آموزشی محسوب می‌شوند که متخصصان تعلیم و تربیت هر گونه تغییری در این نظام را به آن مربوط می‌دانند (Bruce, 1992). یکی از این رویکردها که از دهه ۱۹۹۰ مورد توجه قرار گرفته است، رویکرد مبتنی بر مطالعه زیست‌شناختی عصب[2] است که در آن ساختار مغز و کارکردهای آن مطالعه می‌شود (Wolfe, 1998) تا از طریق وابسته‌های عصبی- فیزیولوژیکی پدیده‌هایی چون یادگیری، ادراک، تفکر و هوش تبیین شوند (Goswami, 2004). به موازات رشد فزاینده پژوهش‌های علوم اعصاب، مطالعات و برنامه‌های بسیاری برای کاربست پژوهش‌های مغز در تربیت به انجام رسید. بروئر این کوشش را «عصب-تربیت[3]» یا «علوم اعصاب تربیتی[4]» نامیده است که با عنوان «یادگیری مبتنی بر مغز[5]» شناخته می‌شود (Babaei, Shabaniyorki, Javidi Kalateh Jafarabadi, & Moghimi, 2018; Bruer, 2008).

یادگیری مبتنی بر مغز رویکردی در یادگیری و آموزش است که بر مبانی و اصول عصب‌شناختی استوار است و بر فراهم کردن شرایط، تجارب و راهبردهایی منطبق با یادگیری مغز به هدف تحقق یادگیری بهینه تأکید می‌کند. منطق یادگیری در این رویکرد، ورود اطلاعات از طریق نورون‌های سیستم عصبی محیطی و ایجاد تجربه جدید به واسطه نورون‌ها در مغز است. یادگیری در این تعبیر عصب‌شناختی عبارت است از فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در سیناپس‌ها و شبکه‌های عصبی که در نتیجه تجربه یا همان تعامل با محیط در مغز رخ می‌دهد (Fuller, 2001). به تعبیر دیگر آموزش در این معنا عبارت است از فرایند کنترل یا افزایش محرک‌ها و پرورش اراده یادگیری (Koizumi, 2004). از آنجا که تلازم انکارناپذیری بین حالات مغزی و ذهنی وجود دارد، یکی از مسائل این حوزه مطالعاتی تبیین نسبت میان ذهن و مغز است.

اغلب عصب‌پژوهان در چارچوب پارادایم فیزیکالیسم[6] بدون توجه به ویژگی‌های پدیداری و اول‌شخص ذهن، با تقلیل هستی‌شناختی آگاهی پدیداری به رخدادها و فرایندهای مغزی و تأکید بر تحویل‌گراییِ علمی تحت عنوان عصب فلسفه[7]، بر این عقیده‌اند که با بهره‌گیری از یافته‌های عصب‌شناسی می‌توان مسائلِ فلسفی را به نحو موجهی تبیین کرد؛ ازاین‌رو از منظر عینی و سوم شخص به حالات ذهنی توجه می‌کنند و بیش از هر چیز بر این مسئله تأکید دارند که میان دستاوردهای تجربی درباره کارکرد مغز و موضوعات فلسفه ذهن، ارتباط نزدیکی وجود دارد. چرچلند معتقد است که عصب فلسفه، علمی است که

---

1. Learning Teaching Approaches
2. neurophysiological
3. Neuroeducation
4. Educational neuroscience
5. Brain –based learning
6. Physicalism
7. Neurophilosophy

می‌تواند از منابع دو حوزه عصب‌شناسی و فلسفه بهره‌مند شود؛ علمی که قصد دارد با بهره‌گیری از یافته‌های عصب‌شناسی، مسائل مهم فلسفی مانند مسئله ذهن-بدن، آگاهی، هویت شخصی، اراده آزاد و دیگر مسائل فلسفه ذهن را تبیین و تحلیل کند (Churchland, 1986). او بر همین مبنا علیت ذهنی را رد می‌کند و معتقد است برای درونی‌ترین حالت‌ها و احساسات باید به دنبال علل فیزیکی باشیم؛ زیرا آدمی با همه حالت‌های روان‌شناختی خود چیزی بیش از بدن نیست و ویژگی‌های ذهنی، مبتنی بر ویژگی‌های فیزیکی است (Corbi & Prades, 2000).

اما برخی پژوهش‌گران مانند بروئر، هوارد و جونز در وجود چنین رابطه‌ای میان علوم اعصاب و تربیت تردید کرده‌اند. از نظر این افراد مفاهیم علوم اعصاب نمی‌توانند ماهیت مسائل مرتبط با حوزه تربیت بخصوص یادگیری و به‌تبع آن علیت ذهنی، اراده آزاد و تصمیم‌گیری را به نحو موجهی توصیف و تبیین کنند؛ چراکه لازمه‌ی آگاهی، واقعیت علیت ذهنی است. احساس که دریچه‌ای برای ارتباط با جهان فیزیکی است، مستلزم این است که اشیاء و رویدادهای محیطی در ما تجربه حسی پدید بیاورند. این حالات ذهنی هستند که می‌توانند از طریق مکانیسم‌هایی به تولید محصولات ذهنی ازجمله ادراک منجر شوند. ما از طریق استدلال، باور و معرفت جدیدی را نسبت به باورهای گذشته‌ی خود به دست می‌آوریم (Zakeri, 2011). بر این مبنا بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت متکی و مبتنی بر اراده‌ی آزاد یادگیرنده و یاددهنده است. هدف اساسی در تعلیم و تربیت، ایجاد بستری است تا توانایی‌های درونی و استعدادهای طبیعی یادگیرندگان شکوفا شوند و یادگیرندگان، به‌عنوان موجوداتی خودمختار و خودشکوفا، قادر به حل مسائل زندگی از طریق یادگیری مادام‌العمر شوند (Howard & Jones, 2019). این امر مستلزم ارائه تصویری از انسان دارای اراده آزاد و تصمیم‌گیر است؛ بنابراین عاملیت انسان و درنتیجه عمل اخلاقی مستلزم این است که حالات ذهنی تأثیری در جهان فیزیکی داشته باشند. انسان با اعمالی که خود منشأ الزام آن‌هاست، هویت نهایی خویش را رقم می‌زند (Bagheri, 2011). در مقابل رویکردهای حذف‌گرا و تقلیل‌گرا، رویکردهای غیرتقلیلی مانند «همه‌روان‌انگاری[1]» تامس نیگل، «طبیعت‌گرایی زیست‌شناختی[2]» جان سرل، «یگانه‌انگاری بی‌قانون[3]» دونالد دیویدسن، «عصب پدیدارشناسی[4]» با الهام از اندیشه‌های وارلا و ماتورانا و در روان‌شناسی تحولی «نظریه ذهن[5]» با رویکرد شناخت اجتماعی پریماک و وودروف، توصیف جدیدی از شناخت مطرح کرده‌اند.

1. Panpsychism
2. Biological Naturalism
3. Anomalous Monism
4. Neurophenomenology
5. Theory of mindH

روش پژوهش

پرسش اساسی پژوهش حاضر ناظر بر چیستی همه‌روان‌انگاری تامس نیگل به‌عنوان مبنایی برای رویکرد عصب-تربیت است که با روش توصیفی- تحلیلی انجام شده است. یکی از انواع تحلیل، تحلیل مبانی است. در روش تحلیل مبانی پژوهشگر در عوض بررسی یک مفهوم، به تحلیل و بررسی گزاره‌ها می‌پردازد. گزاره‌هایی که مفروضات و مبانی آشکار و پنهان یک رویکرد، نظریه یا دیدگاه خاص محسوب می‌شوند.

نیگل و رویکرد عصب فلسفه

تامس نیگل مبدع طبیعت‌باوری غیرمادی به رد نظریه عصب فلسفه می‌پردازد. نیگل دیدگاه خود را در زیرعنوان کتاب «*ذهن و کیهان*» این چنین نوشته است: «می‌خواهم تبیین کنم که چرا درک ماتریالیستی نئوداروینی از طبیعت، قریب به یقین باطل است[1]». حرف اساسی نیگل در این کتاب این است که نگاه تک ساحتی به هستی و علم‌گرایی نمی‌تواند درست باشد. نیگل می‌نویسد که به نظر می‌رسد که علوم فیزیک با کنار گذاشتن امور ذهنی پیشرفت کرده‌اند، لیکن باید اذعان کرد که چیزهایی بیش از آنچه که از طریق علوم فیزیک می‌توان فهم کرد، در جهان وجود دارد. هرچند علوم فیزیک، عناصری را که عالم مادی از آن تشکیل شده است و نیز قوانینی را که بر رفتار آن عناصر در زمان و مکان حاکم است توصیف کردند؛ اما این علوم جنبه مهمی از طبیعت را تبیین نشده رها می‌کنند. فاعلان آگاه و زندگی ذهنی آن‌ها از مؤلفه‌های اجتناب‌ناپذیر واقعیت هستند که با علوم فیزیکی قابل توصیف نیست (Nagel, 2013). آشکار است انسان‌ها تجارب ذهنی خاصی دارند. به‌عنوان مثال دیدن موج دریا یا یک گل سرخ کیفیت و حالتی در ذهن، موسوم به کوالیا[2]، ایجاد می‌کند که قابل انکار نیست. از آنجا که این کیفیات ذهنی از ویژگی‌های حالات ذهنی به حساب می‌آیند، به نظر می‌رسد وجود آن‌ها با حذف‌گرایی سازگار نیست (Nagel, 1974). نیگل موانع پیش روی عصب فلسفه را شناخت، ارزش، آگاهی و ناتوانی فیزیکالیسم در ارائه یک تبیین معقول از این عناصر مهم می‌داند که در ادامه به بررسی هر یک می‌پردازیم.

۱- **شناخت:** نیگل یکی از مسائلی را که فیزیکالیسم تقلیل‌گرا و حذف‌انگار از تبیین آن ناتوان است شناخت یعنی توانایی ذهن انسان می‌داند؛ توانایی که انسان را قادر می‌سازد تا از ذهنیت فراتر رفته و به عینیت برسد. ما دارای قوه عقل هستیم و با آن استدلال می‌کنیم و حقیقت را کشف می‌کنیم. سؤال نیگل این است که این عقل

1. Why the Materialist Neo –Darwinian Conception of nature is almost Certainly False
2. Qualia

و نیرو چگونه پدید آمده است؟ موجودات آگاه و اندیشه‌ورز که بدن و مغزشان از عناصر بنیادین و قوانین فیزیک و شیمی تشکیل شده است، چگونه می‌توانند وجود داشته باشند؟ (Nagel, 2013). از منظر طبیعت‌گرایی و داروین، پدیده‌هایی به وجود می‌آیند که برای بقای ما لازم است. آیا عقل برای بقای ما لازم است یا خیر؟ جواب این است که خیر. ما بدون عقل هم می‌توانیم زندگی کنیم همان‌طور که همه جانوران و حیوانات هستند که عقل و شعور و علم هم ندارند؛ نه طبیعت شناسند و نه فیلسوف. ولی آن‌ها باقی مانده‌اند و زیسته‌اند. در نظریه طبیعت‌گرایی داروینیسم همه آنچه موجودات جاندار دارند، روزی برای بقایشان مفید بوده که با آن‌ها باقی مانده‌اند وگرنه ممکن بود که آن چیز به وجود بیاید اما چون مفید به فایده نبوده است از بین برود.

۲- **ارزش:** تعلیم و تربیت متأثر از پرسش‌های بنیادین درباره‌ی ارزش‌هاست. پیترز واژه‌ی تعلیم و تربیت را متضَمن دلالت ضمنی تجویزی و اخلاقی می‌داند. یعنی این اصطلاح معیاری درونی در خود دارد که باید از آن نتیجه‌ای ارزشمند حاصل شود. «آموزش و پرورش به طور ضمنی دلالت دارد بر اینکه چیزی ارزشمند، با قصد و نیت و به شیوه‌ای متعارف و قابل قبول در حال انتقال و یا انتقال یافته است. تعهد به آنچه تصور می‌شود با ارزش است تنها مدلول ضمنی آموزش و پرورش است» (Peters, 2015, p. 25). مطلوبیت ارزش برای انسان‌ها از آن جهت است که به نحوی، مفید برای زندگی مادی یا معنوی آنان باشد؛ اما در این راستا عامل مهم و اساسی، انتخاب و گزینش آگاهانه است به‌گونه‌ای که اگر کاری ارزشمند اما ناآگاهانه و یا به اجبار صورت پذیرد، هر چند دارای حسن فعلی باشد از حسن فاعلی برخوردار نیست و نمی‌تواند به‌عنوان ویژگی اخلاقی نیکو، فاعل خود را در جهت تعالی به پیش برد. از این رو باید گفت مفهوم ارزش متضمن ترجیح است و ترجیح همواره ناظر به بدیل‌ها است. تکمیل وجود ناتمام انسانی و تعین بخشی به آن در گرو اختیار و اختیار مرهون گزینش و گزینش متوقف به حضور بدیل است (Jafaria Tabrizi, 1979).

این در حالی است که تمرکز علوم اعصاب برای تبیین رفتار آدمی مبتنی بر روابط علی است. رویکرد عصب-تربیت کل وجود آدمی را به مغز، کل خواسته‌ها را به واکنش‌های نظام اعصاب و تمام ارزش‌ها را به آنچه اجتماع دیکته می‌کند، تقلیل داده است و از این نظر، در ارائه تحلیل و تبیینی باورپذیر و عمیق در مورد شخصیت انسان‌ها که نشان دهد آن‌ها چه کسانی هستند، چگونه می‌توانند دارای ارزش و هدفی در زندگی شوند و چگونه می‌توانند از نظر اجتماعی و اخلاقی پیشرفت کنند، شکست‌خورده (Morland, 2010) و تحت الزامات روش‌شناختی، توجه خود را بر جنبه روان‌شناختی متمرکز کرده و خود را مقید به جنبه توصیفی علم می‌سازد. در حالی که در تعلیم و تربیت، حتی گزاره‌های توصیفی نیز دارای دلالت‌های تجویزی هستند. شکاف بین علوم اعصاب و علوم تربیتی همان شکاف بین تجربه اول‌شخص با سوم شخص است. این شکاف

به قدری زیاد است که امکان برقراری پیوند مستقیم بین مقام توصیفی علوم اعصاب و مقام تجویزی علوم تربیتی را مورد تردید قرار داده است (Goswami, 2006).

نیگل با رد تبیین‌های علی و خارج کردن ارزش‌های اخلاقی از حوزه آگاهی و انتخاب آزاد افراد، به شکل خاصی از عینی‌گرایی اخلاقی رو آورده و به انکار نظریه‌هایی مانند عاطفه‌گرایی اخلاقی می‌پردازد؛ نظریه‌هایی که مبنای ارزش‌گذاری‌ها را سلایق افراد می‌دانند، سلایقی که ریشه در ضمیر ناخودآگاه آدمی داشته و از دسترس آگاهی فرد خارج هستند. در مقابل، او برای اخلاق، عینیتی قائل است که می‌تواند بر اساس ادله‌ای اخلاقی که دارای عمومیت و تعمیم‌پذیری هستند و بستگی به سلایق افراد ندارند، اثبات شود. این ادله تعمیم‌پذیر و عام در اخلاق- همان‌طور که نیگل اشاره دارد- حکایت از ارزش‌های عینی و مشترک میان انسان‌ها دارد (Nagel, 2013, pp. 123-153).

۳- آگاهی: آگاهی آشکارترین مانع بر سر راه طبیعت‌گرایی است که تنها بر امکانات علم فیزیک ابتنا دارد. توصیف فیزیکی از عالم، علی‌رغم غنا و قدرت تبیینی‌اش، تنها بخشی از حقیقت را بیان می‌کند و اگر قرار باشد فیزیک، شیمی و علوم دیگر هر چیزی را تبیین کنند، همه آن امور باید از پیچیدگی کمتری برخوردار باشند (Nagel, 2013, p. 56). طبیعت‌گرایی باید تبیین کند که چرا موجودات زنده آگاه در تاریخ زندگی بر روی زمین به وجود آمدند و چرا موجودات زنده خاص، دارای حیات آگاهانه هستند. بنابراین عینی‌ترین توصیف از جهان نمی‌تواند توصیف کاملی از آن چیزی که وجود دارد باشد. علوم فیزیکی می‌توانند موجودات زنده‌ای مانند ما را به‌عنوان اجزایی از نظم عینی دارای زمان و مکان توصیف کنند اما این علوم نمی‌توانند تجارب ذهنی چنین موجودات زنده‌ای را توصیف کنند یا نمی‌توانند توصیف کنند که چگونه این جهان در نظرگاه‌های خاص و متفاوت آن‌ها نمایان می‌شود (Nagel, 2013, p. 18).

نیگل به منظور پر کردن شکاف تبیینی[1]، یعنی شکاف بین تجربه آگاه ذهنی (اول‌شخص) و اکتشافات بیولوژیک (نگاه سوم شخص)، با انتشار مقاله بسیار مهم و تأثیرگذار «خفاش بودن چه حالی دارد[2]»، برای تأکید بر جنبه‌ی اول‌شخص مثالی در مورد خفاش‌ها بیان می‌کند که در آن، وجود آگاهی فروکاست‌ناپذیر و اول‌شخص را می‌پذیرد. او «درونی بودن» را کیفیت و مشخصه تجارب آگاهانه انسان معرفی می‌کند و نوعی «یکتایی» به این تجارب می‌دهد که آن‌ها را از دسترس مطالعات سوم شخص و علمی دور نگاه می‌دارد. اگر آگاهی، حالتی اول‌شخص و فردی باشد، به تعداد انسان‌ها آگاهی وجود خواهد داشت، چراکه برای هر فرد، «حال» خاصی وجود دارد. با این تلقی از آگاهی، آگاهی از حوزه مطالعه علم خارج می‌شود و امکان

1. Explanatory gap
2. Wath it is Like to Be a Bat

بررسی آن نخواهد بود. ابزارهای علمی همه مبتنی بر نگاه سوم شخص هستند و طراحی ابزاری علمی و در عین حال اول‌شخص ناممکن به نظر می‌رسد (Nagel, 1974). او نه فقط تحلیل‌های تقلیل‌گرا، بلکه عموم تحلیل‌های فیزیکالیستی را فاقد توانمندی لازم برای بررسی آگاهی پدیداری معرفی کرده است. در ادامه نیگل با طرح سوالاتی در راستای تعمیق این مسئله پیش می‌رود. او در این مورد طرح می‌کند که اگر آگاهی و عقل تقلیل‌ناپذیر وجود داشته باشد، در این صورت چه نوع عالمی می‌تواند موجب بروز و ظهور آن‌ها شود؟ آیا عالم واقع ناظر به چنین ویژگی‌هایی از جهان ما، نظیر آگاهی، حیث التفاتی، معنا، غایت، فکر و ارزش را می‌توان با عالمی وفق داد که در پایه‌ای‌ترین سطح خود تنها از واقعیات فیزیکی تشکیل شده است؟ (Nagel, 2014) و با توجه به خصوصیات ممتاز تجربه در قیاس با سایر پدیده‌های ذهنی، آگاهی پدیداری چه جایگاهی در طبیعت دارد؟ آیا آگاهی یک ویژگی پایه و بنیادین بوده و یا وابسته به امور ناآگاه است؟ و اگر آگاهی ویژگی بنیادین نبوده، آیا می‌توانیم بفهمیم که چگونه امور ناآگاه به پدیده آگاهی می‌انجامند؟ (Van Gulick, 2014). این پرسش‌های تبیینی دارای چنان اهمیتی هستند که سرنوشت مسئله تاریخی ذهن و بدن در گرو چگونگی پاسخ به آن‌ها است.

برای فیلسوفان ذهن معاصر دو موضوع، مسئله ذهن و بدن را به معمایی سخت تبدیل می‌کند. این دو موضوع عبارت‌اند از آگاهی و علیت ذهنی (Kim, 2005). از سویی نیگل فیلسوف تحلیلی معاصر، حالات ذهنی را غیرقابل‌تقلیل به فرایندهای مغزی می‌داند و از سوی دیگر باور دارد که طبیعت‌گرایی و فیزیکالیسم تقلیلی حاصل از آن، نمی‌تواند نماینده خوبی برای تبیین مسئله ذهن و بدن باشد. او برای حل این مسائل تقریری از «همه‌روان‌انگاری» را برای تبیین خاستگاه آگاهی و عقل پیش‌فرض می‌گیرد. در این منظر، آگاهی مانند «چیزی» در جهان فیزیکی، در کنار دیگر موجودات و ویژگی‌های مادی در نظر گرفته می‌شود؛ ویژگی که فیزیک به دلیل ذات ساختاری‌اش نمی‌تواند کیفیت آن را توضیح دهد و صرفاً تجربه فاعل شناسا است که امکان درک آن را فراهم می‌کند. نیگل تصدیق می‌کند که ظرفیت و قابلیت ذهنی، بر سرشت فیزیکی ابتنا دارد؛ پس آنچه وجود موجودات زنده‌ای مثل ما را تبیین می‌کند باید وجود ذهن را نیز تبیین کند. این امکان از یک تصور فراگیر در باب نظم طبیعی به وجود می‌آید که بسیار متفاوت با مادی‌انگاری است؛ امکانی که همه چیز را دایر مدار ذهن می‌کند؛ نه این‌که ذهن اثر جنبی قوانین فیزیکی باشد (Nagel, 2013). به نظر نیگل ذهن صرفاً یک پس اندیشه یا یک تصادف یا یک افزوده نیست، بلکه یک جنبه اساسی از طبیعت است. به تعبیر دیگر آگاهی از ویژگی‌های بنیادین جهان ماده است. مادی‌انگاری مستلزم تقلیل‌گرایی است؛ بنابراین رد تقلیل‌گرایی مستلزم بدیلی برای مادی‌انگاری است؛ بدیلی که در آن ذهن، معنا و ارزش

درست به اندازه ماده، زمان و فضا در شرح و وصف آنچه وجود دارد بنیادی تلقی می‌شود.

رویکرد «همه‌روان‌انگاری» به مسئله ذهن - بدن

در طول تاریخ فلسفه برای برخی از متفکران دلایل قانع‌کننده‌ای وجود نداشته است که مرز ذهن‌مندی را محدود به انسان‌ها و برخی حیوانات کنند بلکه آن‌ها اساساً چنین مرزی را برداشته و ویژگی «ذهن‌مندی» را بنیادی‌ترین ویژگی جهان هستی قلمداد کرده‌اند. این تبیین از آگاهی را شاید بتوان اولین نظریه در باب مسئله ذهن و بدن دانست. دیوید اسکربینا در کتاب «*همه‌روان‌انگاری در غرب*» با بررسی فیلسوفان پیشاسقراطی و همچنین بیاناتی از افلاطون و ارسطو، دیدگاه همه‌روان‌انگاری را دارای سابقه ۲۵۰۰ ساله می‌داند (Skrbina, 2005). همه‌روان‌انگاری در قالب جان‌گرایی[1]–این اعتقاد که تمام اجزای طبیعت مانند درختان دارای روحی مشابه با روح انسان هستند– احتمالاً دیدگاه غالب در دوران پیش از تاریخ بوده است و همین وضعیت در سال‌های اولیه تفکر غربی نیز وجود دارد؛ همچنان که ارسطو در بخشی از کتاب «*درباره نفس*[2]» چنین بیان کرده است که «اکنون، برخی نیز می‌گویند که نفس با تمام اشیاء درآمیخته و احتمالاً به همین دلیل است که تالس به این اندیشه نائل شد که اشیاء مملو از خدایان هستند» (Aristotle, 2010, p. 414). اما ظهور فلسفه ارسطویی با اختصاص نفس به جانداران موجب کم‌رنگ شدن همه‌روان‌انگاری شد و در نهایت الهیات مسیحی نیز با پذیرش دوگانگی نفس و بدن و تلقی بدن به‌عنوان زندان نفس موجب از بین رفتن این دیدگاه برای چندین قرن شد. با وجود این پس از قرون‌وسطی و با ارائه تبیین‌های مکانیستی از جهان توسط افرادی مانند گالیله، دکارت و نیوتن شکاف بین ذهن و عین بسیار برجسته شد و از این رو به‌سختی می‌توان آموزه‌های دیدگاه همه‌روان‌انگاری را در آثار متفکران مدرن یافت. اما دوگانه‌انگاران با مشکل اساسی ارتباط میان دو جوهر با ماهیت‌هایی کاملاً متفاوت روبرو بودند. برخی متفکرین برای حل این مسئله، صور مختلف یگانه‌انگاری[3] را مطرح کرده‌اند. یگانه‌انگاری دیدگاهی است که معتقد است تنها یک جوهر در جهان وجود دارد.

باروخ اسپینوزا برای تبیین رابطه بین ذهن و جسم معتقد به «یگانه‌انگاری» بود. او معتقد بود تنها یک جوهر وجود دارد و آن هم «خدا» است. جهان روانی و مادی از منظر او تفاوت جوهری ندارند بلکه آن‌ها وجوه مختلف جوهر واحد یعنی خدا هستند. از طرف دیگر، لایبنیتس، بر همین سیاق، جهان هستی را متشکل از مونادها[4] دانست که ذاتاً روحانی هستند که در عین حال رابطه علی میان آن‌ها حاکم نیست. از

1. Animism
2. De anima
3. Monism
4. Monads

سوی دیگر، در هر موناد، تمام جهان وجود دارد. مونادها جوهر هستند و جهان هستی از آن‌ها تشکیل شده است (Mahdipour, 2015). بر این اساس اسپینوزا[1] و لایبنیتس با ارائه دیدگاه یگانه‌انگاری دوباره همه‌روان‌انگاری را مطرح کردند. به گونه‌ای که می‌توان آن‌ها را پدران همه‌روان‌انگاری در فضای مدرن دانست.

اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم اوج شکوفایی همه‌روان‌انگاری بود. از مهم‌ترین تقریرهای همه‌روان‌انگاری این دوره را می‌توان «همه‌روان‌انگاری ایدئالیستی[2]» دانست که بر اساس آن، ماده تنها صورتی از اندیشه و ذهن بوده و ماده ذاتاً از سنخ اندیشه و یک امر ذهنی است. اما این وضعیت نیز پایدار نماند و این آموزه با پیدایش پوزیتیویسم منطقی و فلسفه تحلیلی همراه با دیگر ادعاهای متافیزیکی مورد بی‌مهری قرار گرفت (Skrbina, 2005). با این وجود، به واسطه ضعف دیدگاه‌های طبیعت‌گرایانه، اشکالات فیزیکالیسم و دوگانه‌انگاری در تبیین مسئله ذهن و بدن، سرنوشت تازه‌ای برای همه‌روان‌انگاری در فلسفه تحلیلی و فلسفه ذهن معاصر رقم خورد. همه‌روان‌انگاری ابتدا توسط تامس نیگل به فلسفه تحلیلی معرفی شد؛ اما نوزایی آن در فلسفه ذهن معاصر عمدتاً توسط چالمرز انجام گرفت. چالمرز، همه‌روان‌انگاری را چنین تعریف می‌کند: «همه روان‌انگاری، این برنهاد است که برخی از هویات بنیادین فیزیکی آگاه هستند؛ یعنی کیفیتی خاص برای کوارک یا فوتون بودن ... وجود دارد» (Chalmers, 2016: 20) و از آگاه بودن برخی هویات پایه فیزیکی که در تمام اشیاء جهان مادی یافت می‌شوند، لازم می‌آید که آگاهی از ویژگی‌های بنیادین و فراگیر در جهان باشد (Elahi Asl, 2019). از این رو فیلیپ گوف همه‌روان‌انگاری را چنین تعریف کرده است که «همه‌روان‌انگاری آن‌چنان‌که در علم و فلسفه معاصر از آن دفاع شده است، این دیدگاه است که آگاهی امری بنیادین و همه‌جا حاضر است». بر اساس این دو تعریف، مقصود فیلسوفان معاصر از واژه «همه‌روان‌انگاری» متفاوت از معنای لغوی آن است. زیرا مقصود فیلسوفان معاصر از این واژه نه فراگیر بودن اموری همچون نفس و روح بوده و نه اینکه همه اشیاء مثلاً سنگ نیز آگاه باشند؛ بلکه تنها برخی از هویات بنیادین فیزیکی مانند کوارک‌ها یا فوتون‌ها آگاه هستند (Chalmers, 2016).

تقریر نیگل از همه‌روان‌انگاری

نیگل در کتاب «*این‌ها همه یعنی چه*[3]» مسئله‌ی ذهن و بدن را با این پرسش‌ها مطرح می‌کند که بین آگاهی و مغز چه ارتباطی می‌تواند وجود داشته باشد؟ آیا ذهن شما، به‌رغم اینکه مرتبط با مغزتان است، چیزی سوای آن است یا ذهن شما همان مغزتان است؟ آیا افکار، احساسات، ادراکات، حس‌ها و آرزوهای

---
1. Spinoza
2. Idealist panpsychism
3. What does it all mean?

شما اموری هستند افزون بر همه‌ی فرایندهای فیزیکی که در مغزتان رخ می‌دهند یا آن امور خودشان بخشی از آن فرایندهای فیزیکی هستند؟ (Nagel, 2014) پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های بالا را می‌توان در دو دسته تبیین‌های دوگانه‌انگارانه و فیزیکالیستی منحصر دانست. تبیین‌های دوگانه‌انگارانه و فیزیکالیستی با چالش‌هایی مواجه بوده و خالی از اشکال نیستند. یک راه حل محتمل این است که باید روحی در کار باشد و به گونه‌ای به بدن ملحق شده باشد که امکان تعامل با بدن را فراهم آورد. اگر این سخن صادق باشد شما از دو چیز بسیار متفاوت ساخته شده‌اید؛ یک ارگانیسم فیزیکی پیچیده و یک روح که امری کاملاً ذهنی است. این نظریه دوگانه‌انگاری نامیده می‌شود که در فلسفه ذهن مشکلات خاص خود را دارد. از منظر نیگل مهم‌ترین چالشی که دوگانه‌انگاری جوهری با آن مواجه است، علیت ویژگی‌های ذهنی برای رویدادهای فیزیکی است (Nagel, 2014: 34). دیدگاه‌های دوگانه‌انگارانه اعم از دوگانه‌انگاری جوهری (با فرض دو جوهر متمایز ذهن و بدن) یا دوگانه‌انگاری ویژگی‌ها (با فرض تحقق ویژگی‌های ذهنی در سطح غیربنیادین به لحاظ فیزیکی و بدون ضرورت تحقق آن‌ها با فرض تحقق ویژگی‌های سطوح فروتر) به هستی‌شناسی یکپارچه‌ای ملتزم نیستند و ارائه چنین هستی‌شناسی موجب می‌شود که دوگانه‌انگاران با اشکال طرد علّی مواجه باشند. این همان مشکلی است که گیلبرت رایل، فیلسوف انگلیسی، چند سده بعد از دکارت در سال ۱۹۴۹، دکارت را عاجز از پاسخ بدان دانست و رویکرد دکارتی را مترادف با آموزه «اندیشه جزمی روح در ماشین» شمرد؛ یعنی روحی غیرمادی که تنی جدا و بیگانه و مکانیکی را به زیر فرمان خود دارد (Ryle, 1998).

در مقابل تصویر دوگانه‌انگارانه، برخی بر این باورند که این دستگاه فیزیکی پیچیده به‌خودی‌خود کافی است که موجب بروز حیات ذهنی شود. این نظر که انسان‌ها از چیزی جز ماده فیزیکی تشکیل نشدند و حالات ذهنی آن‌ها همان حالات فیزیکی مغز آن‌هاست فیزیکالیسم نامیده می‌شود. فیزیکالیست‌ها بر این باورند که حالات ذهنی صرفاً حالات مغزی هستند؛ زیرا چیزی جز جهان فیزیکی (جهان واقعیت عینی) که علم قادر به بررسی آن باشد وجود ندارد. اما در این صورت آن‌ها باید به نحوی برای احساسات، امیال، افکار و تجارب انسانی در چنین جهانی جایی بیابند؛ زیرا به نظر می‌رسد که دو امر بسیار متفاوت در این جهان واقع می‌شود؛ اول اموری که واقعیت فیزیکی و عینی دارند و قابل‌مشاهده و اندازه‌گیری هستند دوم؛ اموری که واقعیت ذهنی دارند و هر یک از ما آن‌ها را در درون خود تجربه می‌کنند (Nagel, 2014). تبیین فیزیکالیستی آگاهی با وجود تقریرهای متفاوت از آن، به پرسش‌های تبیینی رابطه ذهن و بدن بر اساس التزام به فیزیکالیسم پاسخ می‌دهند و همه به این آموزه معتقدند که تمام آنچه در این جهان وجود دارد ذرات ماده محقق در فضا–زمان و مجموعه ساختارهای متشکل از این ذرات هستند (Kim, 2010). رویکرد اخیر با التزام به این آموزه در پاسخ به این

پرسش که آیا آگاهی، امر پایه و بنیادین است، پاسخ منفی می‌دهد و آگاهی را وابسته به امور ناآگاه می‌داند. صحت تبیین فیزیکالیستی با وجود تعدد تقریرها، امری مناقشه برانگیز بوده و استدلال‌های متعددی علیه تبیین‌های فیزیکالیستی اقامه شده است.

نیگل در مقابل دو ایده دوگانه‌انگاری و فیزیکالیسم، ایده همه‌روان‌انگاری را به‌عنوان مبنای رابطه ذهن و بدن قرار می‌دهد. مطابق با همه‌روان‌انگاری یا نظریه‌ی دو ساحتی، سازه‌های عالم دارای خواص ذهنی و فیزیکی هستند که ضرورتاً درهم‌تنیده‌اند. عالم همه‌جان یا روان‌انگارانه از آغاز، گرایش به رشد موجودات زنده‌ای داشته است که دارای شعور و آگاهی (نظرگاه ذهنی) هستند. این نظر نیگل دو پیش‌فرض اساسی دارد. اول این‌که ارتباط بین حالات ذهنی و فیزیکی حالتی ضروری است و نه امکانی. دوم این‌که همه‌روان‌انگاری مستلزم این است که دامنه آگاهی یک شخص عملاً تلفیقی از آگاهی هزاران اجزایی باشد که هر یک دارای آگاهی خاص خودش است (Nagel, 2018). این دیدگاه اساساً منکر پیدایش و ایجاد آگاهی از ماده است. چراکه آگاهی امری ذهنی است و ذهن از بنیادی‌ترین امور جهان محسوب می‌شود و هیچ امر مادی در پیدایش ذهن نقش ندارد. همچنین پرسش از چرایی همبستگی حالات ذهنی و مغزی با یکدیگر به‌واسطه پیش‌فرض غلط غیر همه‌روان‌انگاران، یعنی فاصله حداکثری ذهن و فیزیک است[۱] (Goff, 2009). اما مطابق با دیدگاه همه‌روان‌انگاری، تمامی اشیا کیفیتی شبه ذهن دارند و از این رو، دوگانگی بین ذهن و بدن تبیین‌پذیر است. برخی خدا باوران نیز این موضع را قبول دارند. آنان عقیده دارند که خدا درنهایت مسبب چنین نظم طبیعی گسترده‌ای است، همان‌طور که آن‌ها عقیده دارند او مسبب قوانین فیزیک است[۲] (Nagel, 2013). اهمیت تقریر همه‌روان‌انگاری نیگلی، به اعتقاد چالمرز بدین دلیل است که تنها همین تقریر از همه‌روان‌انگاری است که در قیاس با تقریرهای دیگر از اشکالات دوگانه‌انگاری و فیزیکالیسم کاملاً دور است (Chalmers, 2016).

نیگل استدلال خود درباره‌ی همه‌روان‌انگاری را بر چهار مقدمه استوار می‌کند.

۱. **ترکیب مادی:** هر موجود زنده اندام‌وار متشکل از تعداد بسیاری ذرات است که به شیوه خاصی با یکدیگر ترکیب شده‌اند. بر این اساس موجودات اندام‌وار را می‌توان دستگاه‌های فیزیکی نامید؛

---

۱. بر اساس ایده ویژگی‌های دوگانه، وقایعی که در مغز اتفاق می‌افتد، مجموعه ویژگی‌های متفاوتی دارند؛ یکی فیزیکی و دیگری ذهنی.

۲. از نظر نیگل قائل شدن به اینکه چیزهای زیادی در جهان هست که نمی‌توان از طریق فیزیکالیسم تبیین کرد وجه مشترک دیدگاه او با خداباوران است (Nagel, 2012, p. 29) و روایت خداباورانه بر روایت طبیعت‌گرایانه‌ی تقلیل‌گرا از این لحاظ که عالم واقع را بیش از آنچه آشکار است، می‌پذیرد و می‌کوشد تا آن را تبیین کند، مزیت دارد (Nagel, 2012, p. 48).

بنابراین افراد انسانی ازجمله این دستگاه‌های فیزیکی هستند که اجزای سازنده‌ی آن‌ها تا وصول به نقطه‌ی تکاملی خاصی (مثلاً مرحله تکوین جنین) دارای پیشینه عدم حیات هستند (Nagel, 2018).

۲. **عدم تحویل‌گرایی:** حالات ذهنی متداول مانند اندیشه، عواطف، احساسات و آگاهی، از ویژگی‌های فیزیکی (اعم از رفتاری و جسمانی) موجودات اندام‌وار نبوده و لازمه منطقی ویژگی‌های فیزیکی نیستند. نیگل، استلزام منطقی میان ویژگی‌های فیزیکی و ذهنی را نمی‌پذیرد؛ زیرا به اعتقاد او منطقاً شکاف عبورناپذیری از ویژگی‌های فیزیکی به تبیین امر ذهنی وجود دارد؛ زیرا امر ذهنی آگاهانه دارای خصیصه‌ای سوبژکتیو است که فهم آن به نوع منظر فاعل شناسا وابسته بوده، اما ویژگی‌های فیزیکی فاقد چنین خصیصه سوبژکتیو بوده و اشیاء را صرفاً از منظر ابژکتیو تبیین می‌کنند.

۳. **واقع‌گرایی:** از سویی حالات ذهنی وجود داشته و قابل‌انکار نیستند. از سوی دیگر حالات ذهنی از ویژگی‌های خود اندام‌وار هستند؛ زیرا چیزی به نام روح وجود ندارد و این حالات نیز نمی‌توانند ویژگی‌های عدم و هیچ‌چیز باشند.

۴. **عدم نوخاستگی**[1]**:** هیچ ویژگی حقیقتاً نوخاسته‌ای از دستگاه‌های پیچیده بروز نمی‌کند. همه ویژگی‌های درونی یک دستگاه پیچیده یا از ویژگی‌های اجزای دستگاه و یا از تأثیرات متقابل اجزای دستگاه بر یکدیگر نشأت می‌گیرند.

نیگل پس از بیان چهار مقدمه بالا چنین نتیجه می‌گیرد که «اگر ویژگی‌های ذهنی یک اندام‌وار از هیچ ویژگی فیزیکی لازم نیامده بلکه از ویژگی‌های اجزا و مقومات اندام‌وار نشأت می‌گیرند، پس آن مقومات بایستی دارای ویژگی‌های غیر فیزیکی باشند ... و از آنجایی که هر ماده می‌تواند در ساخت و ترکیب هر اندام‌واره‌ای به کار رود، هر ماده‌ای بایستی واجد این ویژگی‌ها باشد» (Nagel, 2018, p. 296). با تأکید بر آگاهی و کیفیت پدیداری از میان ویژگی‌های ذهنی انسان، استدلال نیگل را چنین می‌توان خلاصه کرد: ۱- انسان‌ها دستگاه‌های پیچیده متشکل از ذرات فیزیکی هستند ۲- کیفیات پدیداری تنها از ویژگی‌های فیزیکی لازم نمی‌آیند ۳- انسان‌ها دارای کیفیات پدیداری هستند ۴- هیچ ویژگی نوخاسته‌ای وجود ندارد ۵- نتیجه: ذرات بنیادین فیزیکی جهان، دارای کیفیات پدیداری هستند (McLaughlin, 2016).

استدلال نیگل دارای دو مؤلفه اصلی است. مؤلفه اول همه‌روان‌انگاری یا این اندیشه است که ذهن یا ذهنی نخستین در لایه زیرین هر چیزی وجود دارد. مطابق با این دیدگاه، هیچ‌گاه ذهن در جهان پدید نیامده بلکه از ابتدا حاضر بوده است حتی ابتدایی‌ترین ذرات جهان مشمول این مقوله هستند. اندیشه همه‌روان‌انگاری

1. Non Emergece

به این معنا نیست که هر ذره ابتدایی قادر به انجام محاسبات ریاضی است یا این‌که هر ذره‌ای خودآگاهی دارد؛ بلکه به این معنا است که هر ذره‌ای از نحوه‌ای ذهنیت برخوردار است. نیگل طرح خود را به این شیوه عرضه می‌کند تا از آنچه فقدان فهم‌پذیری در دوگانه‌انگاری دکارتی می‌یابد، پرهیز کرده باشد. مؤلفه دوم استدلال نیگل چیزی است که به زعم پلانتینگا می‌توان آن را غایت‌شناسی طبیعی نامید که مطابق آن، جهان نحوه‌ای سوگیری ذاتی نسبت به امکان‌هایی دارد که به اذهان ختم می‌شود (Plantinga, 2013).

به اعتقاد زیگر، مهم‌ترین استدلال برای اثبات همه‌روان‌انگاری، نفی نوخاستگی آگاهی است (Seager, 2017) و پیشینه این استدلال در فلسفه تحلیلی به کتاب «*پرسش‌های کشنده*[1]» تامس نیگل بازمی‌گردد. بر اساس نفی نوخاستگی، دستگاه‌های پیچیده فیزیکی مانند انسان و سایر انداموارگان که از ذرات بنیادین فیزیکی بی‌شماری تشکیل شده‌اند، موجوداتی آگاه هستند؛ اما اگر آگاهی را از ویژگی‌های سطح بنیادین فیزیکی ندانیم بایستی آگاهی انسان و سایر موجودات را دارای ویژگی‌ای بدانیم که در سطح غیربنیادین فیزیکی محقق شده است. همه‌روان‌انگاری، نظریه بدیل نوخاستگی است؛ زیرا همه‌روان‌انگاری همان تصویر علمی که فیزیک از جهان ارائه کرده را می‌پذیرد اما با این تعدیل که یکی از ویژگی‌های هویات پایه فیزیکی که تاکنون از قلم افتاده بوده، «آگاهی» است (Siegel, 2012). اگر ویژگی‌های پدیداری را به‌عنوان ویژگی‌های پایه و مبنا بپذیریم، بر اساس تعریف همه‌روان‌انگاری، آگاهی یک ویژگی پایه و همه جا حاضر است و از سوی دیگر می‌دانیم که ویژگی‌های ساختاری فیزیک، ویژگی‌های همه جا حاضر هستند؛ بنابراین اگر ویژگی‌های پدیداری را به‌عنوان مبنای ویژگی‌های ساختاری فیزیک در نظر بگیریم، آگاهی را نیز بایستی یک ویژگی پایه و همه جا حاضر بدانیم (Alter & Nagasawa, 2012).

منطق تربیت در تقریر نیگل: توجه به کلیت وجود آدمی

با تأملی درون‌نگر می‌توان دریافت که علاوه بر تجربیاتی که در گفتار و رفتار ظاهر می‌شوند و قابل‌بررسی از زاویه سوم شخص هستند، انسان دارای حیات آگاهانه ذهنی وکیفیات نفسانی مانند تفکر، حافظه، تخیل، عواطف، میل، اختیار، اراده و آگاهی است که با علم حضوری ادراک می‌شوند و جنبه پدیداری دارند (Searle, 2004). تا زمانی که علم نتواند تبیین کند که چگونه با کنار هم قرارگرفتن تعدادی عناصر فیزیکی، نه فقط ارگانیسم زیستی کارآمد، بلکه یک موجود دارای تجارب آگاهانه پدید می‌آید (Nagel, 2013)، عصب تربیت و هر رویکرد مبتنی بر عصب فلسفه با باور به نظریه‌ای سراسر فیزیکی درباره کل واقعیت، تصور رضایت بخشی از جهان ارائه نخواهد کرد؛ زیرا نگاه تک ساحتی به هستی (تقلیلی) و

1. Mortal Questions

علم‌گرایی (تحلیلی) نمی‌تواند تبیین درستی از هستی و ماهیت هنجاری زندگی آدمی که موضع و موضوع اساسی و اصلی تربیت است، ارائه کند و او را برای ورود به دوران جدیدی از تاریخ بشر که پس از عصر اطلاعات، عصر مفهومی[1] نامید می‌شود، آماده کند. عصری که تفکر ترتیبی، منطقی-کامپیوتری و تحلیلی را لازم اما کافی نمی‌داند و با رویکردی غیرخطی، شهودی و کل‌گرا، به آدمی و هستی یکپارچه او نظر می‌کند.

همه‌روان‌انگاری نیگل با ارائه برداشتی ویژه از طبیعت، عینیت و ذهنیت و تصویری درهم‌تنیده از هر سه، طبیعت را واجد جنبه‌ای ذهنی می‌داند؛ ذهنیتی که محصول جانبی ماده نبوده و قابل‌تقلیل به ماده یا انرژی نیست. بر این مبنا با در نظر گرفتن کلیت وجود آدمی می‌توان از دو گونه عینی‌انگاری در فلسفه نیگل سخن گفت؛ عینی‌انگاری دکارتی و عینی‌انگاری هگلی (عینیت ذهنی). عینی‌انگاری دکارتی با حرکت از نظرگاه ذهنی و قلمرو نمودها آغاز می‌شود اما آن‌ها را پشت سر می‌گذارد.

آنچه در مرحله بعد حاصل می‌شود به حقیقت نزدیک‌تر و دقیق‌تر است و مرحله پیشین در این سیر معرفتی به‌مثابه آنچه ذهنی و کاذب است کنار نهاده می‌شود تا درنهایت دسترسی به صدق ممکن شود. در عینی‌انگاری هگلی هدف و غایت نه رسیدن به نظر گاهی کاملاً صادق درباره متعلق شناخت بلکه رسیدن به فهم عمیق‌تر از آن با حفظ نگاه کمتر عینی مرحله قبل است. روند و روال عینی‌انگاری هگلی پایانی ندارد و بینش و معرفتی که در هر محله از آن حاصل می‌شود، مکمل مراحل قبلی است. هر کدام از این دو نوع عینی‌انگاری در فلسفه‌ی نیگل کارکرد خاص خود را دارند. در قلمرو فهم طبیعت و علوم طبیعی مدل دکارتی عینی‌انگاری حاکم است. محصول آن هم پیشرفت چشمگیر علم مدرن بوده است اما بسط این مدل به قلمرویی چون فلسفه ذهن و تلاش برای فهم ذهن در چارچوبی طبیعت‌گرایانه و فیزیکالیستی که در کتاب «*ذهن و کیهان*» علیه آن استدلال می‌شود از نظر نیگل خطاست و اینجا است که روی آوردن به عینی‌انگاری هگلی برای اصلاح و غنا بخشی به فهم لازم است. اما آیا کنار هم نشاندن این دو عینی‌انگاری، فلسفه نیگل را دارای نوعی عدم انسجام نمی‌سازد؟ پاسخ تامس به این سؤال منفی است.

به نظر تامس این اشکال به نیگل وارد نیست زیرا او عینی و ذهنی را محمول‌هایی می‌داند که بر فهم و شناخت قابل اطلاق هستند و نه بر موضوعات و متعلقات فهم و شناخت (Goff, 2009). بر این اساس دیدگاه همه‌روان‌انگاری نیگل نسبت به عصب فلسفه با پیوند عینیت و ذهنیت به کلیت وجود آدمی توجه می‌کند. از این رو در یادگیری به طور جزئی و در تربیت به‌طورکلی همه ابعاد و جنبه‌های وجودی فرد یعنی جنبه‌های شناختی، عاطفی و جسمانی در نظر گرفته می‌شود و به همین دلیل می‌تواند مبنای مناسبی برای رویکردهای

1. Conceptual Age

تربیتی از جمله یادگیری مبتنی بر مغز باشد. زیرا توجه به نظام محرک پاسخ در رویکرد رفتاری، پردازش سمبل‌های معنادار در نظام‌های شناختی، انعطاف‌پذیری سیناپسی در عصب فلسفه و رجوع به توصیف‌های درون‌گرایانه پدیداری، هر کدام به طور جزئی به ساحت خاصی از ماهیت یادگیری توجه دارد.

تربیت مستلزم یادگیری است و یادگیری جنبه ذهنی دارد و ذهن یک بخش یا جزئی در انسان نیست. بسیاری از جنبه‌های رفتار انسان، نتیجه حالت‌های ذهنی درونی از قبیل باورها و امیال است که بر اساس آن‌ها فرد می‌تواند رفتار دیگران را پیشبینی، تعبیر، تفسیر و تبیین کند (Scholl & Leslie, 2001). اگر ما چیزی را در یک مکان خاص جست‌وجو کنیم (عمل)، باید آن را بخواهیم (میل) و فکر کنیم که می‌توانیم آن را در آنجا پیدا کنیم (باور). باورها، امیال و مقاصد، حالت‌های ذهن هستند و بنابراین درک آن‌ها نیازمند درک این موضوع است که چنین حالت‌هایی می‌توانند واقعیت را منعکس و در رفتار آشکار فرد بروز کنند.

استینگتون رابطه بین میل، قصد، عمل و پیامد را این‌گونه تبیین می‌کند که امیال علت مقاصد و مقاصد نیز علت اعمال ما هستند (Mashhadi, 2003). به همین دلیل توجه به کلیت وجود آدمی به جای تمرکز بر فرایندها و کارکردهای مغز، از اهمیت برخوردار است و بی‌توجهی به هر جنبه، تربیت را به یک فعالیت مکانیکی تبدیل می‌کند.

نتیجه

هدف این مقاله ارزیابی تقریر هم‌روان‌انگاری تامس نیگل به عنوان مبنایی برای یادگیری و به طور کلی تربیت بود. مفهوم محوری در این بررسی، آگاهی است. مسئله مهم جایگاه و کیفیت آگاهی در هستی آدمی است. انتظار می‌رود نظام‌های تربیتی تبیین روشنی از آگاهی، ماهیت، کارکرد، نحوه پیدایش یا حضور آن در وجود آدمی و رابطه آن با ساختار فیزیولوژیک فرد را داشته و آن را مبنای برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود قرار دهند. این ازآن‌روست که تربیت مستلزم حیات آگاهانه ذهنی و کیفیات نفسانی آدمی، از جمله تفکر، حافظه، تخیل، عاطفه، میل و اختیار و اراده آزاد و به‌تبع آن اعتقاد به عاملیت انسان است.

رویکردهای دوگانه‌انگارانه و فیزیکالیسم حذفی و تحویلی مبتنی بر نظریه‌ی عصب – فلسفه، در تبیین آگاهی پدیداری ناکام مانده‌اند. رویکرد یادگیری مبتنی بر عصب- تربیت، بر مبانی و اصول عصب‌شناختی استوار است و نقش عوامل فیزیولوژیک مغز را در فرایند یادگیری در کانون توجه قرار می‌دهد. این رویکرد در چارچوب پارادایم فیزیکالیسم بدون توجه به ویژگی‌های پدیداری و اول‌شخص ذهن، با حذف یا تقلیل آگاهی پدیداری به رخدادها و فرایندهای مغزی، از منظر عینی و سوم شخص به حالات ذهنی آدمی و در نهایت به تربیت نگاه می‌کند. در حالی که تعلیم و تربیت و فرایندهای یادگیری به

بستری نیازمند هستند تا بر مبنای آن ذهن و حالات ذهنی، آگاهی و بخصوص آگاهی پدیداری را به رسمیت شناخته و در کانون توجه قرار دهد. بنابراین دشوار است که رویکرد عصب –فلسفه با تبیین‌های مبتنی بر عملیات مغزی، بتواند به‌عنوان یک مبنای نظری بسنده برای دیدگاه هنجارین تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود.

تقریر همه‌روان‌انگاری تامس نیگل، ذهن‌مندی و به‌تبع آن شعور و آگاهی را پدیده‌ای فعال و عجین شده با هستی آدمی می‌داند. نیگل با ارائه برداشتی ویژه از طبیعت، عینیت و ذهنیت و تصویری درهم‌تنیده از هر سه، طبیعت را واجد جنبه‌ای ذهنی می‌داند، ذهنیتی که محصول جانبی ماده نبوده و قابل‌تقلیل به ماده یا انرژی نیست.

بنابراین همه‌روان‌انگاری مانند دوگانه‌انگاری، آگاهی را از ویژگی‌های بنیادین دانسته اما آگاهی را جز ویژگی‌هایی معرفی می‌کند که در سطح ذرات بنیادین فیزیکی نیز تحقق دارد و بدین لحاظ همه‌روان‌انگاری تصویر منسجم و یکپارچه و یگانه‌ای از جهان ارائه می‌دهد. اما دیدگاه‌های دوگانه‌انگارانه اعم از دوگانه‌انگاری جوهری یا دوگانه‌انگاری ویژگی‌ها، به هستی‌شناسی یکپارچه‌ای ملتزم نیستند و ارائه چنین هستی‌شناسی‌ای موجب می‌شود که دوگانه‌انگاران با اشکال طرد علّی مواجه باشند. از سوی دیگر وجه اشتراک دیدگاه نیگل با دوگانه‌انگاران خداباور و آفرینش‌گرا یا نظریه طراحی هوشمند، در ایده «پیچیدگی غیرقابل‌تقلیل[1]» نظام هستی است.

همه‌روان‌انگاری نسبت به دیدگاه‌های فیزیکالیستی از این مزیت برخوردار است که آگاهی را برخلاف دیدگاه‌های فیزیکالیستی از ویژگی‌های سطح بنیادین فیزیکی دانسته و آگاهی موجوداتی مانند انسان‌ها را تنها به ویژگی‌های غیرآگاهانه سطح پایه وابسته نمی‌داند. بنابراین ابتنا تعلیم و تربیت بر مبانی و رویکردهای غیرتقلیلی، همچون دیدگاه نیگل فضا و فرصت کافی برای عاملیت انسان و میدان‌داری تربیت و همه عناصر و ارزش‌های ذاتی آن را فراهم می‌کند. از این رو تا حدودی می‌توان همه‌روان‌انگاری را مبنایی برای یادگیری مبتنی بر مغز در نظر گرفت. لیکن از آنجایی که همه‌روان‌انگاری نیگل در مواجهه با مسئله ترکیب[2]، تبیین مناسبی به دست نداده است، نمی‌تواند یک راه‌حلِ فاقد اشکال در تبیین آگاهی باشد و

1. Irreducible complexity

۲. نیگل تحقق ویژگی های کلان پدیداری را به لحاظ وجود شناختی غیر از ترکیب خاص ویژگی های ریزپدیداری نمی داند. اما پذیرش این دیدگاه وابسته به موفقیت آن در مواجهه با چالشی است که «مسأله ترکیب۲» نامیده می شود. مسأله ترکیب، این پرسش را در واقع مطرح می سازد که چگونه ویژگی های ریزپدیداری به ویژگی های کلان پدیداری می انجامد؟ مساله ترکیب با مطرح ساختن چنین پرسشی، پدید آمدن ویژگی های کلان پدیداری از ترکیب تعدادی ویژگی های ریزپدیداری را بدیهی ندانسته و خواهان تبیین مناسبی برای تحقق ویژگی های کلان پدیداری است .

درنتیجه رابطه ذهن و بدن همچنان به‌عنوان یک مسئله باقی می‌ماند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری می‌باشد. همچنین این پژوهش توسط دانشگاه شهید چمران اهواز مورد حمایت مالی (شماره پژوهانه: SCU.EE1400.159) قرار گرفته است.

References

Alter, T., & Nagasawa, Y. (Eds.) (2012). *What is russellian monism? (consciousness in the physical world)*: (pp. 422-451), New York, Oxford University Press.

Aristotle. (2010). *De anima*. Focus Publishing.

Babaei, B., Shabaniyorki, B., Javidi Kalateh Jafarabadi, T., and Moghimi, A. (2018). Physical learning: A critique of the philosophical neuroscience approach to cognition and learning. *Bi-Quarterly Journal of Philosophy of Education, 3*(3), 90-61. (In Persian)

Bagheri, Kh. (2011). *An introduction to the philosophy of education of the islamic republic of iran: objectives, principles and principles, volume one*. Tehran: Scientific and Cultural Publications. (In Persian)

Bruce. (1992). *Models of teaching*. 4rd. ed. Prentice- Hall. p. 32.

Bruer, T. J. (2008). Building brides in neuroeducation, In M. Battro, K. Fischer, & P. Lena, (Eds.), *The educated brain* (pp. 43-58.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Chalmers, D. J. (2016). *Panpsychism and panprotopsychism: in panpsychism*. New York, Oxford University Press.

Churchland, P. S. (1986). *Neurophilosophy: Toward a unified science of the mind-brain.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Corbi, J. E. & Prades, J. L. (2000). *Minds, causes and mechanisms; a case against physicalism.* Massachusetts, Blackwell.

Elahi Asl, M. J. (2019). *A study of all psychoanalysis in the philosophy of the contemporary mind.* Master Thesis in Philosophy, Farabi Campus, Elhat University, Tehran. (In Persian)

Fuller, J. L. (2001). *An integrated hands on inquiry based cooperative learning approach: The impacts of the PALMS approach on student growth*. https://eric.ed.gov/?id=ED453176.

Goff, P. (2009). Why panpsychism doesn't help us explain consciousness. *Dialectica, 63*(3), 289-311.

Goswami, U. (2004), Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology, 7*(4), 1-14.

Goswami. U. (2005), *Physicalism, or something near enough*. Princeton: Princeton University Press.

Goswami. U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice?. *Nature Review Neuroscience, 7*(5), 406-413.

Goswami. U. (2010). *Philosophy of mind*. Boulder: West view Press.

Jafaria Tabrizi, M. T. (1979). *Translation and interpretation of nahj al-balaghah* (Volume 22). Tehran: Islamic Culture Publishing Office. (In Persian)

Koizumi, H. (2004). The concept of development the brain: a new natural science for learning and education. *Brain & Development, 26*, 434-441.

Mahdipour, M. (2015). *Examining the argument of consciousness with emphasis on Morland's view*. Master Thesis in Philosophy of Religion, University of Tehran, Tehran. (In Persian)

Mashhadi, A. (2003).Theory of mind: a new approach to developmental psychology. *Advances in Cognitive Sciences, 5*(3), 70-83. (In Persian)

McLaughlin, B. P. (2016). Mind dust, magic, or a conceptual gap only?. *Panpsychism: Contemporary Perspectives*, 1, 305-333.

Morland, J. P. (2010). Interview with Jay P. Morland: Human Personality and the Defeat of Naturalism. *Pegah hozeh*, 259. (In Persian)

Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat?. *The Philosophical Review, 83*, 435-450.

Nagel, T. (2013). *Mind and cosmos: why the materialist neo-Darwinian conception of nature is almost certainly false*. Translated by Javad Heydari. Tehran: Negah Maser Publications. (In Persian)

Nagel, T. (2014). *What does it all mean?: A very short introduction to philosophy*. Translated by Javad Heidari. Tehran: Negah Maser Publications. (In Persian)

Nagel, T. (2018). *Deadly questions*. Translated by Javad Heidari, Tehran: Negah Maser Publications. (In Persian)

Peters, R. S. (2015). *Ethics and education (routledge revivals)*. England, UK, Routledge.

Plantinga, A. (2013). *In the critique of Darwinian materialism*. translated by Yasser Mirdamadi, https://www.radiozamaneh.com/117906. (In Persian)

Ryle, G. (1998). *Descartes myth*. Translated by Massoud Omid. Kayhan Andisheh Magazine, No. 74. (In Persian)

Scholl, B. J & Leslie, A. M. (2001), Minds, modules, and metaanalysis. *Child Development, 72*, 696-701.

Seager, W. (2017). Panpsychist infusion. *Panpsychism: Contemporary Perspectives*, 229-48.

Seager, W. (1995). Consciousness, information and panpsychism. *Journal of Consciousness Studies*, *2*(3), 272-288.

Searle, J. R. (2004). *Mind: a brief introduction*. Translated by M. Yousefi. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)

Siegel, D. (2012). *The developing mind*. USA: Guilford.

Skrbina, D. (2005), *Panpsychism in the west*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Van Gulick, R. (2014). *Consciousness.* https://plato.stanford.edu/entries/consciousness/.

Wolfe, P. (1998). *Minds, memory, and learning (training manual).* Napa Valley, CA, MM&L.

Zakeri, M. (2011). Mental causation. *Critique and Opinion, 15*(2), 57. (In Persian)